

Schulte ter Hardt, Stefan

"Alles Lernen ist ein Sich-Erinnern". Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung. Ein Erfahrungsbericht
Der pädagogische Blick 14 (2006) 2, S. 80-93



Quellenangabe/ Reference:

Schulte ter Hardt, Stefan: "Alles Lernen ist ein Sich-Erinnern". Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung. Ein Erfahrungsbericht - In: Der pädagogische Blick 14 (2006) 2, S. 80-93 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95439 - DOI: 10.25656/01:9543

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95439>

<https://doi.org/10.25656/01:9543>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

14. Jahrgang 2006 / Heft 2

Editorial 67

Thema:

Lernprozesse initiieren

Silke Griebhammer

Organisationale Lernprozesse durch die Einführung von Qualitätsmanagement: Eine Fallstudie aus der Erwachsenenbildung 68

Stefan Schulte ter Hardt

„Alles Lernen ist ein Sich-Erinnern“ –

Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung: Ein Erfahrungsbericht 80

Nicole Justen

Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik: Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen 94

Aktueller Beitrag

Anne Schlüter / Ekkehard Nussl von Rein

Ein europäischer Master-Studiengang für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen – einmalig und zukunftsweisend?! 107

Aus der Praxis

Perspektivverschränkung als Element der biographieorientierten Beratung? Beratung in der Arbeit mit benachteiligten jungen Erwachsenen (Anja Blodau) 111

Eine Welt voller Wissen – Was heißt da Bildung? – Diskussion über die Zukunft des Lernens und die neue Verantwortung der Kommunikationsgesellschaft auf dem 2. Münchener Bildungsgipfel (Monika Kil) 114

BV-Päd. intern

Neue Impulse für die Öffentlichkeitsarbeit (<i>Carina Bödger</i>)	120
---	-----

(E-)Besprechungen

Schiener, Jürgen: Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft – Analysen zur Karrieremobilität (<i>Sina Wagner</i>)	122
---	-----

Reiber, Karin: Organisationen im Spiegel der Regula Benedicti (<i>Alexander Wörner</i>)	124
--	-----

www.lernserver.de: Der „Lernserver“ der Universität Münster zur interaktiven Förderdiagnostik (<i>Sandra Feld</i>)	126
---	-----

<i>Infobörse</i>	127
------------------------	-----

„Alles Lernen ist ein Sich-Erinnern“ – Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung

Ein Erfahrungsbericht

*Anhand eines Praxisberichts aus einem Führungskräfteseminar wird in diesem ein-
führenden Artikel die Methode des erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens
dargestellt. Der Bericht enthält eine situative Beschreibung des ersten Veranstal-
tungsdrittels und geht auf einige wesentliche Grundaspekte und Hintergründe des
Programmdesigns und eine Auswahl von zentralen Elementen wie zum Beispiel
die Erstellung einer IST-Analyse zu den betrieblichen Ausgangsvoraussetzungen,
Vereinbarung von Programmzielen, Einstiegs- und Orientierungsphase innerhalb
des Programms sowie auf die Kontraktphase und die mit ihr einhergehenden, beson-
deren erfahrungs- und handlungsorientierten Lerndynamiken ein.*

1. Fallbeschreibung

Eine Gruppe von etwa zwölf Menschen im Alter von ca. Mitte Dreißig bis Mitte Fünfzig bewegt sich ohne Worte. Seit ungefähr 15 Minuten sind sie um Ausgleich und Balance bei der Lösung der ihnen gestellten Aufgabe bemüht. „Kein Thema“, hieß es da spontan und freudig „wir sind Männer der Tat. Geben Sie dem Kunden schon einmal Bescheid, dass er mit uns genau die richtige Wahl getroffen hat!“

Als etwas ungewöhnlich im Vergleich zu den sonstigen Aufträgen und Projekten des Tagesgeschäftes erachtete die Gruppe von Bereichsleitern eines produzierenden Unternehmens mit verschiedenen Sparten diese Aufgabe schon. An Spontaneität, Einsatzfreude und Überzeugungsvermögen schien es den Teilnehmern jedenfalls nicht zu mangeln.

Der Handlungsrahmen wurde vor Beginn des Projektes kommuniziert, Qualitätsziele sowie Zeitvorgaben besprochen, Raum zur Klärung möglicher Rückfragen stand zur Verfügung. Bei der hier eingesetzten Aufgabe „Teamwippe“ geht es darum, in einem gesetzten Zeitrahmen unter Einhaltung vereinbarter Ziele und Auflagen, eine etwa 5 x 3m große, in der Mitte auf einem Balken aufliegende und somit frei schwingende Wippe aus Holz gemeinsam als Gruppe so zu überqueren, dass es zu keinen Bodenkontakten dabei kommt. Sollte dies einmal dennoch geschehen, so muss die Aufgabe erneut begonnen werden oder es folgen zusätzliche Auflagen (wie zum Beispiel für einen bestimmte Zeitdauer nicht sprechen zu dürfen oder Ähnliches). Die Aufgabe wird in einem direkten Bezug zur Gruppe angeleitet – in diesem Fall handelt es sich um einen besonders wichtigen neuen Kundenauftrag für das Unternehmen, bei dem das effiziente Zusammenspiel aller Betriebsbereiche besonders gefragt ist. Die Zeit-

vorgabe steht hier beispielsweise für den vom Kunden gewünschten Liefertermin und als besonderer Qualitätsanspruch ist ein einwandfreies Produkt gewünscht (hier symbolisiert durch einen fehlerfreien Projektverlauf). Die organisatorischen Sicherheitsbedingungen des Unternehmens verlangen, dass sich auf der Wippe nur jeweils zwei Personen gleichzeitig bewegen dürfen und die Wippe des Weiteren nicht von außen stabilisiert werden darf oder Hilfsmittel verwendet werden dürfen.

„Los geht’s“, sprach der Erste, „dann lasst uns mal in etwa nach Gewicht aufteilen. Einverstanden?“. Es schien, dass der Vorschlag Gehör fand – jedenfalls kam die Gruppe, die zu diesem Zeitpunkt – anders als in der von uns moderierten Einleitung zu dieser Aufgabe – relativ lose hier und da in verschiedenen Untergruppierungen zusammenstand, unter lebhaft anwachsenden Wortbeiträgen in eine Bewegung, die diesem Ansinnen zu entsprechen schien.

„Das regeln wir schon.“ „Ich wiege 75 Kilo.“ „Nie im Leben.“ „Kunden gibt’s.“ „Sollten wir nicht vielleicht zuerst.“ „Was hast Du gesagt?“ „Ich glaube, ich habe so in etwa das selbe Gewicht von.“ „Wir sollten ungefähr gleich schwere Paare bilden.“ „Von welchen Seiten dürfen wir aufsteigen?“ „kriegen wir schon hin. Den Rest regeln wir später.“ „Bitte was?“ „Wartet mal, ich teste mal gerade“ „Nein, von der Seite aus dürfen wir das Ding nicht stabilisieren, oder?“ „Juhu.“ ... der erste Bodenkontakt.

Es schien, keiner sonst hätte es gesehen oder doch? Ein paar der Kollegen schon? „Naja, wir sind ja unter uns.“ „Lass mich mal!“ „Dürfen wir überhaupt die Wippe stabilisieren? Ich meine, so wie hier seitlich festhalten? Nein? Schade eigentlich.“ ... der nächste Kontakt. „Mmh, ist ja doch schon was anspruchsvoller.“ „He, wartet mal.“ ... Kontakt Nummer drei. „Ich hab’ da eine Idee! Wie war das noch?“, der Blick des Teilnehmers geht dabei prüfend in Richtung Trainer, in diesem Fall zu meiner Kollegin und mir ...

2. Zum Veranstaltungsrahmen und Kontext

Als Trainer arbeiten wir hier zu zweit, unter anderem auch, weil sich in einer solchen Konstellation erfahrungsgemäß ein Team noch besser coachen lässt und auch, weil das Programm für die Gruppe in dieser erfahrungs- und handlungsbezogenen Programmsequenz, welche als Ergänzung zu einer jährlich stattfindenden Führungskräftestrategietagung von uns gemeinsam mit den Auftraggebern konzipiert und verabredet worden ist, noch Elemente aus unserem stationären Naturseilgarten, der sowohl wie einführend beschriebene niedrige als auch zu einem späteren Zeitpunkt noch hohe (Kletter-)Elemente (Low + High Ropes Course) enthält. Hierbei führen wir Gruppen mit dem Ziel der von der Gruppe ausgehenden Selbststeuerung und Beherrschbarkeit der jeweiligen Trainingssituationen Schritt für Schritt an besonders auf Interaktion und Kommunikation ausgerichtete, nicht-alltäglich strukturierte Lernsituationen und Herausforderungen an ein gezieltes, vertrauensvolles und optimales Miteinander. Dazu setzen wir unter anderem Bergsport- und Sicherungstechniken an speziell dafür konzipierten Kletterstationen ein, die diesen Mindestbetreuungsschlüssel zusätzlich auch aus Sicherheitsgründen festsetzen. Für den Rahmen dieses einführenden Artikels zu den praktischen Komponenten des vorgestellten Ansatzes, beschränke ich mich im Wesentlichen auf die Darstellung eines Ausschnittes des ersten Drittels der Veranstaltung, hier im speziell situations-

bezogenen Kontext um die Darlegung einer Teilsequenz innerhalb des Interaktionsprojektes „Teamwippe“.

Einen halben Tag Programm mit intensivem Informationsaustausch, Geschäftsberichten und der ersten Kommunikation neuer strategischer Unternehmensziele in den Seminarräumen des dafür optimal ausgestatteten Tagungshotels hat die Gruppe bereits hinter sich. Weitere wichtige Workshops und gemeinsame Entscheidungen stehen für den folgenden Tag auf der Agenda. Jetzt ist Zeit für „das Team“, denn gerade im letzten Jahr hat es einige personelle Veränderungen und Umstrukturierungen gegeben. Auch unser Hauptauftraggeber, der Geschäftsführer des Unternehmens, nimmt selbst mit an dem Programm teil.

2.1 Vorbereitung und IST-Analyse

Im gemeinsamen Vorgespräch einige Wochen im Vorfeld der Veranstaltung mit der Managementassistentin und dem Geschäftsführer des Unternehmens haben wir uns zunächst über die Entwicklung des Unternehmens, seiner Märkte und Personalstruktur, das Betriebsklima, die Standorte und die allgemeine Arbeitsorganisation informiert.

Bei dieser Analyse ergab sich – hier in Auszügen dargestellt – folgendes Bild:

- Im Unternehmen besteht ein allgemein als gut und zufriedenstellend bewertetes Betriebsklima.
- Die Produktivität könnte nach Aussagen des Geschäftsführers – insbesondere an manchen Schnittstellen im Rahmen der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb des Führungskreises – deutlich besser sein.
- Es bestehen keine in irgendeiner Form bekannten, personenbezogenen Konflikte oder darauf basierenden Unstimmigkeiten innerhalb der teilnehmenden Zielgruppe.
- Die Unternehmensstruktur wurde vor einiger Zeit neu organisiert und befindet sich noch in einer relativ frühen Umbruchsphase, was auch die Zusammensetzung des o.g. Kreises betrifft: Einige der älteren Kollegen sind altersbedingt ausgeschieden, jüngere Mitarbeiter sind nachgerückt.
- Es gibt Anknüpfungspunkte und zum Teil auch bereichsübergreifende Meetings, im Endeffekt aber existiert jede Sparte mehr oder weniger unabhängig für sich.

2.2 Zielformulierung, Ergebnisvereinbarung und Programmdesign

Anschließend haben wir Ziele und Inhalte des Seminars miteinander lokalisiert. Der Geschäftsführer formulierte seinen Wunsch wie folgt:

„Ich möchte insbesondere an der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit etwas Nennenswertes verändern. Ich würde es sehr begrüßen, hier mehr miteinander zu arbeiten. Im Wesentlichen tauschen wir in unseren Meetings aufbereitete Informationen und Eckdaten aus, Elemente wie das einer kollegialen Beratung und Unterstützung finden sich hier leider bislang nicht oder wenn, dann in viel zu geringem Umfang. Ich glaube, insbesondere die jüngeren Kollegen hier könnten davon im Augenblick sehr gut profitieren. Denkbar ist es aber

auch andersherum betrachtet. Da mag sich manches in der gewachsenen Struktur der in Führungszeichen Älteren Kollegen auch eingeschliffen haben, vielleicht sogar auch so etwas wie ein gewisses, wenn auch bestimmt nur sehr kleines Maß an Betriebsblindheit. Ich kann mir schon sehr gut vorstellen, dass auch sie von den Jüngeren einige wertvolle Impulse aufgreifen könnten. Aus meiner Sicht könnte das zum Beispiel die Art und Weise, wie Führung im Unternehmen gelebt und umgesetzt wird, betreffen. Ich habe den Eindruck, insbesondere die jüngeren Bereichsleiter beziehen ihre Mitarbeiter ganz anders in ihre Entscheidungen mit ein.

In der Vergangenheit war das im Betrieb – sicherlich auch durch die vormalige Organisationsstruktur und unter heute so einfach nicht mehr auf dem Markt gegebenen Vorzeichen – schon mal ganz anders. Heute aber müssen wir aufgrund von Sparmaßnahmen und wachsendem wirtschaftlichen Druck einfach deutlich verändert vorgehen. Dennoch bietet sich aus meiner Sicht nach wie vor noch genügend Raum und Struktur zur Zusammenarbeit, die einfach nicht oder zu wenig genutzt wird. Ich jedenfalls bin bereit, mein Team hierbei gerne zu unterstützen und genau hieran möchten wir vor allem im Rahmen der Strategietagung anknüpfen und Impulse setzen. Von Ihrem Programm verspreche ich mir vor allem in diesem Punkt eine gute und sinnvolle Unterstützung“ (Anonymisiertes Zitat des Geschäftsführers und Hauptauftraggebers).

Konzeptionell fasste ich nach dieser gemeinsamen Absprache den Wunsch des Kunden im Anschluss an das Meeting – hier in reduzierter Form dargestellt – so zusammen (Ausschnitt aus dem erstellten Konzeptangebot an den Kunden – hier aus dem Teilabschnitt „Kernziele des Programms“): „Ziel ist es, etwas Besonderes gemeinsam im Nachmittagsbereich der Strategietagung zu erleben und auf diesem Wege das Miteinander sowie den Teamgedanken, die zwischenmenschliche Kommunikation und Atmosphäre zu fördern und zu festigen. Mit dem individuell für diesen Anlass konzipierten erfahrungs- und handlungsorientiertem Konzept soll vereinbarungsgemäß das gemeinsame Erleben als Team, Zusammenarbeit, konstruktive Problemlösung, Prozessoptimierung und Spaß in ganz besonderer Art und Weise hervorhoben werden.

Am Ende des Programms werden die Teilnehmer

- sich über die besonders erlebnisorientierte Charakteristik der Programmsequenz persönlich in der neuen Konstellation noch besser kennen gelernt haben. Netzwerkgedanken werden intensiviert und weiter angesprochen, Beziehungen und Kontakte aus einem neuen Blickwinkel heraus initiiert, gefördert und bestärkt.
- in vielseitiger Form die Möglichkeit gehabt haben, gemeinsam neue und innovative Denkweisen und Lösungswege angesichts sich stellender gemeinsamer Herausforderungen zu entwickeln und einzusetzen. Im Mittelpunkt des Geschehens stehen dabei besonders teamorientierte Arbeitsweisen und Methoden, optimierte Abstimmungsprozesse untereinander und vor allem das gemeinsame und verbindende Erlebnis.
- zentrale Aspekte der Ziele der Strategietagung, die in der Anknüpfung an die veränderten betrieblichen Rahmenbedingungen – auch im Bereichsleiterteam – im Hinblick auf ein Mehr an Qualität, Zusammenarbeit und Effizienz bestehen, für das weitere Miteinander und eine kontinuierliche Prozessoptimierung im Rahmen der Projektgestaltungsmöglichkeiten der erfahrungs- und

handlungsbezogenen Programmsequenz exemplarisch und gezielt durch moderierte Elemente der Reflexions- und Transfergestaltung erkannt, vertieft und für die weitere gemeinsame Praxis im Betrieb in unterstützender Form nutzbar gemacht haben können.“

Begleitend hierzu erhielt der Kunde im Rahmen des unterbreiteten Konzeptangebotes eine nähere Programmbeschreibung mit Hinweisen zur speziellen didaktisch-methodischen Ausgestaltung einschließlich eines Ablaufplanes für den Seminartag und einem Teilnehmerbegleitbrief. Der Beauftragung für diese besondere Veranstaltung stimmten alle Kollegen, nachdem sie über die Kerninhalte des oben dargestellten Gesprächs und die Ziele des Programms sowie dessen Besonderheiten informiert wurden, einvernehmlich zu.

3. Umsetzung

3.1 Einstiegs- und Orientierungsphase

Somit wartete die Gruppe nach dem Vormittagsprogramm der Tagung gespannt auf den außergewöhnlich und interessant versprechend zu werden- den Seminarpart des Nachmittags. Nach dem Essen und einer angemessenen Pause, versammelten wir uns – mit bequemer Freizeitkleidung und festem Schuhwerk ausgestattet – zum Einstieg in diesen Veranstaltungsteil im Tagungsraum.

Im Plenum stiegen wir mit einer Begrüßung, der Kurzerläuterung des geplanten Seminarablaufs und einer ersten, aktiven Kennenlernrunde ein, die wir mit einer bewegten Einstiegsübung kombinierten. Diese bestand im Tausch der vorbereiteten Namensschilder der Teilnehmer untereinander. Hierbei gilt es, mit einem fremden Schild ausgestattet, sich auf die Suche des Eigenen Schildes zu begeben, welches zu diesem Zeitpunkt ein anderes Gruppenmitglied bei sich hat. Auf diese Weise tritt die Gruppe in dieser frühen Programmphase bereits miteinander in einen ersten, aufgabenbezogenen Dialog, was vor allem ein Ankommen in der neuen Situation unterstützt. Der kommunikative Aspekt besteht im ersten Schritt vor allem in der gegenseitigen Unterbreitung eines vom Partner akzeptierten Angebotes, mit dessen Hilfe der Bieter an sein eigenes Schild gelangen kann. Es soll in einer im Rahmen des Seminars oder darüber hinaus einlösbaren, kleinen, freundlichen und nicht unbedingt mit Kosten verbundenen Aufmerksamkeit oder Leistung für den Partner bestehen und ist im Wesentlichen dazu gedacht, den Kooperationsgedanken gleich zu Beginn zu fördern. Als dies abgeschlossen war, fanden wir uns wieder im Plenum zusammen und begannen die Vorstellungsrunde hierzu. Sie umfasste eine kurze personenbezogene Vorstellung, die stichpunktartige Erwartungsbeschreibung an das Programm und die daraus resultierende, sukzessive Zielvereinbarung plus die Präsentation der zumeist mit einem Schmunzeln verbundenen „Verhandlungsergebnisse“.

Nachdem diese Runde, durch die Beiträge aller Teilnehmer und durch Visualisierungen per Metaplantechnik unterstützt, vervollständigt war, fassten wir als Trainer kurz die Ergebnisse in einer Moderation zusammen, nahmen noch einmal Bezug zu verschiedenen Aspekten der Agenda und leiteten dann über zur Phase 2 dieses Programmeinstiegs, der in der Präsentation und Vereinbarung des „Outdoor-Kontraktes“ bestand.

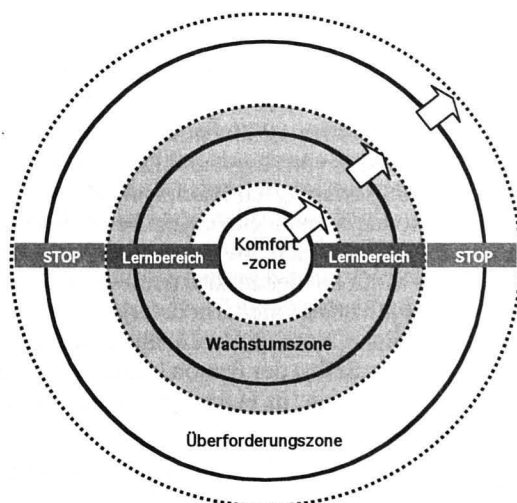
3.2 Kontraktphase und Annäherung an die erfahrungs- und handlungsorientierte Lerndynamik

Der Kontrakt enthält die Vorstellung von Kernelementen zur Lerndynamik der Programme und ihrer besonderen erfahrungs- und handlungsorientiert ausgeprägten Charakteristik. Ferner treffen wir hier wichtige gemeinsame Vereinbarungen zur Programmausgestaltung und dessen Sicherheitsaspekten. Wir orientieren uns dabei an dieser Stelle im Wesentlichen am so genannten „3 Zonen-Modell des Lernens“ (vgl. Luckner/Nadler 1997, S. 20).

Die Komfortzone als Ausgangspunkt für Lernen und Veränderung:

Das konzentrische und dynamische Modell beschreibt als Ausgangspunkt für Lernen und Veränderung einen wesentlichen und grundlegenden Bereich, der hier als Komfortzone bezeichnet ist (vgl. Abbildung 1). Sie umfasst jene essentielle Dimension unserer Persönlichkeit (oder vergleichsweise auch den Status Quo einer Gruppe), in der wir uns sicher fühlen und dadurch gut und eigenständig bewegen können. Sie erscheint uns von daher komfortabel, weil wir uns in diesem Bereich gut auskennen, weil er uns vertraut und bekannt ist. Diese Dimension ist gerade deswegen auch besonders identitätsstiftend und als Grundvoraussetzung wichtig für jeden weiteren, hiervon ausgehenden Lern- und Entwicklungsprozess, der im Wesentlichen in der Erfahrung und Begegnung mit dem im Vergleich hierzu „Neuen“ und „Andersartigen“ besteht. Die Komfortzone beinhaltet – anders ausgedrückt – sozusagen den „Erfahrungsschatz“ unserer (Kern-)Kompetenzen, unseres Wissens, unserer Möglichkeiten und Ausgangspotenziale. Variiert formuliert lässt sich dieses Segment auch gut als unser „innerer Kompass und Werkzeugkoffer“ charakterisieren, auf dessen Basis sich unter anderem unsere bevorzugte Form der Wahrnehmung, unsere Art und Weise Entscheidungen zu treffen und die grundlegende Qualität und Ausgestaltung unserer Kontaktaufnahme und Interaktion mit unserer Umgebung und unseren Mitmenschen her ableitet.

Abbildung 1: „3-Zonen-Modell des Lernens“ (vgl. Luckner/Nadler 1997, S. 20)



Bewegen wir uns innerhalb dieses Bereiches, stellen sich – hier auf der Ebene des Individuums und seiner dieser Situation entsprechenden Rahmenbedingungen angesiedelt – keine nennenswerten neuen Anforderungen. Das, was wir können und wissen, können wir innerhalb dieses Ausgangsrahmens gut, sicher und zum größten Teil wie automatisiert einsetzen, da die inneren wie äußeren Voraussetzungen – bedingt durch den Umstand, dass sie uns eben regulär bestens bekannt und vertraut sind – über ein sehr hohes Maß an Übereinstimmung verfügen und eben so tendenziell unseren grundlegenden Präferenzen entsprechen. Wir beherrschen die Situation und können uns in einem gesunden Zustand ganz entspannt und wohl fühlen sowie gut orientieren. Neue Anforderungen, die ausgesprochen andersartige Qualitäten, Lernen und ein gewisses Maß an Ausprobieren sowie Anpassung des Vorhandenen an neue Kontexte von uns fordern, treten hier nicht auf. Die Komfortzone ist so betrachtet unser elementarer Rückzugsort und Haltepunkt, weil sie uns ein hohes Maß an existenziell notwendiger Sicherheit bietet. Somit ist ihr ein besonderer Grad an Bedeutungsgehalt und Wichtigkeit beizumessen. Das Gestalten und Aufrechterhalten eines kontinuierlich zugänglichen und wie hier beschriebenen Grundmaßes des individuellen Komfortbereichs, ist meiner Ansicht nach die wesentliche und zentrale Ausgangsvoraussetzung für jeden auf Nachhaltigkeit (und Nachvollziehbarkeit) hin ausgerichteten Lern- und Veränderungsprozess. Pädagogen und Trainer, die mit Einzelpersonen und Gruppen mit diesen Dynamiken arbeiten, müssen sich unbedingt ihrer Verantwortung bewusst sein und über ein stark ausgeprägtes Maß an dazugehörigen Prozesssteuerungskompetenzen und Qualifikationen verfügen.

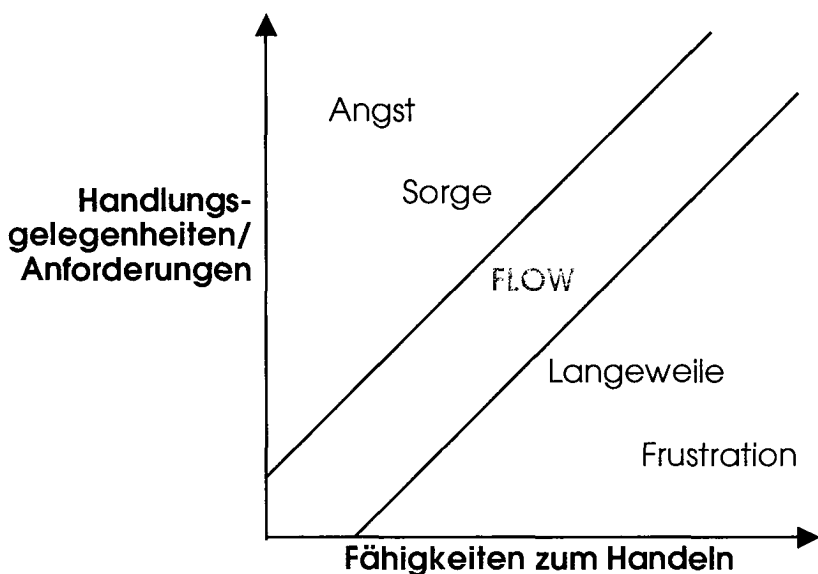
Die selbststeuerbare Begegnung mit dem vergleichsweise „Neuen“ und „Andersartigen“:

Lernen und Veränderung – als Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Umsetzung von Informationen mit dem Ziel der Verhaltensänderung definiert (vgl. hierzu Schilling 1995, S. 26 ff.) – bedeutet, sich bewusst und selbstgesteuert aus dem Kontext dieses Kernbereichs herausbewegen zu können, Neuem und damit verbundenen Herausforderungen an unsere Gestaltbildungskraft und Transformationsfähigkeit zu begegnen und in einem Prozess der aktiven Auseinandersetzung im Sinne dieser Lerndefinition auch gegenübertreten zu wollen, womit vor allem die Ebene unserer intrinsischen Motivation und hiermit verbundener Aspekte adressiert ist. Der Psychologe Michaly Csikszentmihalyi hat insbesondere in den 1980er Jahren mit seiner Forschungsarbeit zum Thema „Flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile“ speziell auch für den erfahrungs- und handlungsorientierten Trainingskontext wertvolle Hinweise hinsichtlich zentraler Merkmale einer solchen, ganz besonderen Lern- und Erlebnisqualität beschrieben, wie sie auch im Zusammenhang mit dem Wachstumsbereich des 3-Zonen-Modells hier zentral gemeint und eng mit dem Konzept der physischen und psychischen Sicherheit verknüpft ist: „Flow tritt dann ein, wenn alle [oder wesentliche, Anm. d. Verf.] Inhalte des Bewusstseins zueinander und den Zielen, die das Selbst der Person [und die des vereinbarten Programms, Anm. d. Verf.] definieren, in Harmonie stehen“ (vgl. Csikszentmihalyi 1991, S. 37; vgl. Abbildung 2).

Gemeint ist also, auf den Kontext des hier angesprochenen Modells bezogen, eine Suche nach einer inneren wie äußeren Strukturverwandtheit innerhalb einer

tendenziell eher nicht-alltäglichen Situation, die über ein vergleichsweise signifikantes Maß an Übereinstimmung zwischen den Rahmenbedingungen der Ausgangssituation A (z.B. Komfortzone) und jener durch einen aktiven Prozess der im wahrsten Sinne des Wortes „subjektbestimmten Zueigenmachung“ einer vorgefundenen Situation B (Lernbereich) verfügt (vgl. Schulte ter Hardt 1995, S. 11 ff.). Damit angesprochen ist auch die aktive Schaffung von für die Ziele und den Kontext des Seminars stimmig gewählten Handlungsgelegenheiten, die so gestaltet sind, dass sie eigenkreativ, sicher und selbstgesteuert von den Teilnehmern gemäß ihrer vorhandenen oder aufgebauten Fähigkeiten zu bewältigen sind.

Abbildung 2: Didaktische Orientierung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten



Es geht also im erfahrungs- und handlungsorientierten Trainingskontext um das gezielte Schaffen und bewusste Vorfinden von Bezügen innerhalb der Seminarsituation, die imstande sind, die besondere Aufmerksamkeit der Teilnehmer und der damit – von ihrem Wahrnehmungs- und Erfahrungskontext ausgehend – verbundenen Beimessung eines als relevant eingestuften Bedeutungsgehaltes im Sinne eines Lern- oder Wachstumsprozesses zu adressieren und zu aktivieren. Ein besonderes Prinzip besteht dabei in der sich schrittweise und gut nachvollziehbaren Vorgehensweise vom Leichten hin zum Schwereren. Aus diesem Grunde sind die Aktivitäten innerhalb des Programms in Form einer diesem Modell Rechnung tragenden Sequenz strukturiert, von ihrem Anforderungsgrad aufeinander aufbauend und prinzipiell für jeden Teilnehmer gut machbar organisiert.

Das Konzept des Vernetzten Denkens und des Metaphorischen Lernens:

Betrachten wir den Prozess der aktiven und gestaltbildenden Auseinandersetzung etwas näher, so lässt sich eine gute und in der einschlägigen Fachlitera-

tur zunehmend vertiefte Parallele zu den Begriffen der Metapher und des Vernetzten Denkens (vgl. hierzu z.B. insbesondere Capra 1991, 1992, 1996, 2000; Bacon 1998 oder für die Ebene der Gehirnforschung z.B. Spitzer 2003) herstellen: Eine Metapher beschreibt eine Sache oder einen Zustand A, indem sie diesem Kerngegenstand Merkmale eines aus dem Vergleich mit einem anderen – sinnverwandten Zusammenhang – B zuschreibt. Auf der Basis eben dieser grundlegenden Dynamik gestalten sich im Wesentlichen auch auf neuronaler Ebene die Wahrnehmungs- und Lernprozesse in unserem Gehirn und Bewusstsein, die mit der Verknüpfung und Neuorganisation der hiermit in Verbindung stehenden neuronalen Netzwerke einhergehen.

Für den erfahrungs- und handlungsorientierten Trainingszusammenhang spricht man deswegen insbesondere von dem Begriff des „Metaphorischen Lernens“. Dieses konstruktivistische Konstrukt hängt mit den Begriffen der „Isomorphie“ (=Strukturgleichheit) und der „Transderivationalen Suche“ (= innerpsychische, auf bereits gemachten Erfahrungen/bewusst oder unbewusst abgerufenen Erinnerungen basierenden Suche nach Strukturgleichheit zwischen einer metaphorischen Lernsituation A und einer vergleichbaren Ausgangssituation B) zusammen. „Der Mensch führt transderivationale Suchvorgänge nicht nur aus, um ein einzelnes Wort (...) oder eine isolierte Erfahrung (...) zu verstehen, sondern er stellt sie auch mit ganzen Erfahrungsmustern und vollständigen Ereignissen an“ (vgl. Bacon 1998, S. 33).

Somit entspricht dies einem für Lernen und Veränderung besonders wertvollem Prozess eines (unser Bewusstsein regulär besonders aktivierenden) Perspektivwechsels: Der Betrachter (und Akteur) unternimmt insbesondere in einem sich derart gestaltenden Kontext, angeleitet und unterstützt durch entsprechend versierte und qualifizierte Trainer, eine vor allem von seinen eigenen Erfahrungen, Potenzialen, Handlungen und Wahrnehmungen her ausgehende aktive Veränderung seines Blickwinkels. Dieser vollzieht sich, indem er innerhalb dem hier Wachstumszone (verbunden mit einer auf Isomorphie angelegten, metaphorischen Aktivität) genannten Lernbereich – selbstgesteuert und mit der Gruppe gemeinsam interagierend – mit dem vergleichsweise „Neuen“ und „Andersartigen“ – somit letztendlich im Sinne des Flow-Erlebens in geeignetem Maße Herausfordernden – aktiv und in einen einander wechselseitig beeinflussenden Dialog und Zusammenhang tritt (vgl. hierzu Piaget und die von ihm beschriebenen Konzepte der „Akkommodation“ und „Assimilation“, z.B. in Gudjons 1993, S. 113 ff.).

Das Balanceverhältnis aus Neuem und Vertrautem:

Dabei gewinnt der Teilnehmer (und die Gruppe), beispielsweise angesichts einer sich aufgrund ihrer Struktur neu und andersartig darstellenden Gruppenaktivität (z.B. Teaminteraktionsprojekt „Wippe“) durch den Einsatz von vorhandenen und bekannten Kompetenzen im neuen Kontext, Gelegenheit zur aktiven Ergänzung und Erweiterung derselben. Dies geschieht zunächst meist erst innerhalb des unmittelbaren Aktionszusammenhangs und kann später – auch und besonders durch eine gezielte Reflexions- und Transferphase unterstützt – weit darüber hinaus weiter verwendet und wiederum differenziert werden. In der Interaktion mit einer Gruppe können auf diesem Wege enorm hohe Synergien durch dieses Prinzip der Selbstorganisation entstehen. Wichtig ist, dass

der Prozess in einem dafür geeigneten Rahmen und geschütztem Raum stattfinden kann (Interdependenz zur Komfortzone): Für gezieltes Lernen und das Initiieren nachhaltiger Veränderungsprozesse kommt dem balancierten Verhältnis von Vertrautem und Neuem neben der kontinuierlichen und gemeinsamen Gewährleistung von Sicherheit eine tragende Rolle zu.

Aktion, Reflexion, Transfer:

Durch ein ausgewogenes und stimmiges Maß an Aktion, Reflexion und Transfer können durch eine gemeinsame – weil besonders facettenreiche – Betrachtung und Rekonstruktion des Geschehens signifikante Bezüge, Erkenntnisse und Einsichten im Zusammenhang mit der gemeinsamen Ausgangssituation erarbeitet und erkannt werden. Die hier gewonnenen Erfahrungen beeinflussen nun das konzentrische Modell auf allen 3 Ebenen gleichermaßen: Die Komfortzone kann sich erweitern und das Anforderungsprofil von neuen Kontexten kann sich im Hinblick auf die (gemeinsam) zu erbringenden Leistungen sukzessive steigern. Das bedeutet auch, dass sich die Grenze zu dem hiermit zusammenhängenden Bereich, der vorher noch möglicherweise eine Überforderung dargestellt hätte (das Anforderungsprofil der Aktivität hätte über ein zu hohes Maß an Neuem und damit zu vielen verbundenen Kompetenzvoraussetzungen verfügt), ebenso potenziell verschiebt.

Der Kerngegenstand von Reflexionen im Trainingszusammenhang besteht im Wesentlichen im moderierten Prozess der Bewusstmachung und gemeinsamen Rekonstruktion des Geschehenen – vor allem aus verschiedenen, die vielfältige Wahrnehmung der Gruppe repräsentierenden, Blickwinkeln heraus. Eine Leitfrage könnte zum Beispiel lauten: „Was haben Sie im Speziellen beobachtet können und erfahren?“. Hieraus ergibt sich zunächst eine Phase des ersten Sammelns und Strukturierens ausgehend von der Ebene des unmittelbaren Aktionszusammenhangs. Nach und nach lassen sich hiervon ausgehend Anknüpfungspunkte lokalisieren, die im Zusammenhang mit weiteren, verwandten und eine spezielle Zielsituation charakterisierenden Kontexten (z.B. „Verbesserung der qualitativen Zusammenarbeit“) stehen: Dies können Bezüge zur Ausgangssituation der Gruppe sein (z.B. „Was ich hier erlebt habe, ist eigentlich sehr typisch für uns. Alle reden durcheinander, jeder ‚wurschtelt‘ für sich und am Ende wundern wir uns, warum wir eigentlich mit soviel Aufwand so viele Qualitätsverluste hinnehmen mussten.“) oder auch mögliche Beschreibungen und Definition von Kriterien zur Ausgestaltung einer künftigen Situation innerhalb des Trainings (z.B. „Bei der nächsten Übung sollten wir uns um eine bessere Planungsstruktur und Absprache untereinander bemühen. Vielleicht sollten wir hierfür einen Koordinator oder Projektmanager finden, der diesen Prozess besonders im Blick hält und auch zwischendurch immer einmal wieder Feedbacks und Zwischeninfos für alle einholt.“) oder auch und letztlich vor allem darüber hinaus – hier zum Arbeitskontext der Gruppe (z.B. „Innerhalb der ersten Übungen konnten wir gut beobachten, wie stark wir doch tendenziell eher jeder für sich auf seine Leistung und sein direktes Umfeld ausgerichtet sind. Wir verstehen uns prima und doch brauchten wir erstaunlich lange, bis wir überhaupt erst einmal auf den so simplen Gedanken gekommen sind, uns vielmehr einander helfen und unterstützen zu können. Ich denke, wir alle haben erkannt, dass das eine Menge mit uns und unserer Arbeitsweise vor allen Dingen auch im Betrieb zu tun hat. Deswegen meine ich, wir sollten uns

konkret folgende Punkte vornehmen, wie wir diese Situation in Zukunft nachhaltig miteinander verändern und so eine Menge mehr an Qualität, Effizienz und vor allem noch mehr Zufriedenheit im Miteinander zu erreichen ...“).

Diese Zitatausschnitte (hier in Form von Wortbeiträgen verschiedener Teilnehmer des Seminarprogramms) sollen vor allem plastisch und in einer Kurzform unterstreichen, um welche besonders qualitativen Reorganisationen von (neuronalen) Verknüpfungen und Mustern im erfahrungs- und handlungsorientierten Trainingskontext die Rede ist und zu welcher systemischen Kompetenzerweiterung im konzentrischen 3-Zonen-Modell des Lernens dies letztlich führt.

3.3 Rahmenbedingungen: Prinzip der positiven Bestärkung und Freiwilligkeit

„Wenn man von Verhaltensänderung spricht, meint man nicht Verhaltens-Korrektur; vielmehr ist damit eingeschlossen: Vertiefung, Entfaltung, Training und unter Umständen auch Änderung. Zunächst geht es jedoch um eine positive Verstärkung und nicht um Korrekturen“ (vgl. Schilling 1995, S. 26 ff.). Dies zu betonen erscheint mir im Zusammenhang mit der erwähnten Verantwortung und Prozesssteuerungskompetenz der Trainer und Pädagogen als unbedingt notwendige Klärung und Differenzierung unabdingbar. Ich verstehe dies vor allem als einen zentralen Hinweis auf die Grundausrichtung und wesentliche – eben besonders konstruktive – „Philosophie“ des erfahrungs- und handlungsorientierten Trainings und der damit verbundenen pädagogischen Anthropologie, die vor allem in dem Prinzip der Bestärkung von individuell vorhandenen Ressourcen, Freiwilligkeit und Selbstbestimmung des Grades der im Programm integrierten Herausforderungen besteht. Hinsichtlich dieses wichtigen Aspektes gilt es, jeden einzelnen zu ermutigen, die Chancen innerhalb des Trainings wahrzunehmen, Neues auszuprobieren und daran persönlich lernen und wachsen zu können. Es bedarf einer Kommunikation, die die Teilnehmer in diesem selbstgesteuerten Handeln unterstützt und sie ermutigt, ohne dabei einen Gruppendruck aufzubauen, der dem einzelnen letztlich diese elementare freie Entscheidung dazu nimmt (geht das, hat schon jemand nicht mitmachen können wollen dürfen?).

Lernen findet nachvollziehbar und beherrschbar statt bis hin zu jenem Wendepunkt, an dem das Balanceverhältnis der hier symbolisch zu benutzenden Wippe kippt: Hier ist die Situation nicht mehr (oder nicht mehr ausreichend genug) beherrschbar für den Einzelnen (oder die Gruppe): Weil hierzu ausgeprägte Erfahrungen und Kompetenzen (noch) fehlen, geraten wir an oder in den Grenzbereich des Lernens. Je näher wir uns diesem Grenzbereich annähern, um so empfehlenswerter wird es, zunächst einmal innezuhalten oder sich – ausgehend vom eigenen Ermessen, dem der Gruppe und im Zweifelsfalle unterstützt durch die Anregungen und Hinweise der Trainer – wieder in die entgegengesetzte Richtung hin zur Komfortzone zu bewegen. Diese Schritte tragen zur (Re-)Stabilisierung der Situation bei. Durch den Prozess der Reflexion, können wir die Situation – aus einem hierzu notwendigen Maß der Ruhe und der Sicherheit heraus – neu betrachten, uns auf deren Gestalt und Rahmenbedingungen konzentrieren, neue Kräfte sammeln und anschließend verändert oder optimiert vorgehen.

Um dieses dynamische Balanceverhältnis zwischen Anforderungsgrad und Fähigkeiten innerhalb des Trainingskontextes effizient ausloten zu können, in dessen Zusammenhang wir auch bewusst das Maß der persönlichen Herausforderung steigern, um eben gerade den Effekt des Lernens, des Wachsens und der nachhaltigen Kompetenzerweiterung im Sinne dieses Modells erzielen zu können, implementieren wir als wesentliche Strategie von Anfang an die so genannte Stopp-Regel in das Programm. Auch hier handelt es sich um ein in der Praxis sehr bewährtes und gleichzeitig vergleichsweise simples Instrument zur (Selbst)Steuerung von Gruppenprozessen: „Sie wissen für sich selbst am besten, wann für Sie eine persönliche Grenze erreicht ist. Signalisieren Sie dies bitte klar und deutlich. Machen Sie in jedem Fall Gebrauch von der STOPP-Regel, legen Sie für sich fest, wie weit Sie gehen können und möchten“ und „Sobald des Weiteren irgendeine Person aus der Gruppe konkret wahrnimmt, dass jemand oder das Team in einer Situation akut in den Bereich der Überforderung oder gar zu Schaden kommen kann, ruft er bitte für alle verständlich und deutlich: Stopp! Stopp! heißt, dass bitte alle ruhig und kontrolliert an ihren Positionen bleiben bis eine mögliche Ursache erkannt und kommuniziert ist. Es kann gut sein, dass auch wir als Trainer von dieser Stopp-Regel Gebrauch machen werden. Manchmal können hiermit auch kleinere Dinge verbunden sein, manchmal ist es auch hilfreich, diese Regel einzusetzen, wenn für Sie etwas unklar oder nicht verstanden worden ist. Zögern Sie bitte nicht, etwaige Fragen zu stellen und für Sie wichtig erscheinende Informationen insbesondere hinsichtlich der Sicherheit von uns einzuholen.“

Ein Lernprozess oder gar ein gezieltes Hineinbewegen von Gruppen oder Einzelpersonen über diese hier beschriebene Grenze hinaus, erscheint mir persönlich als in keiner Weise sinnvoll und somit als unethisch und nicht vertretbar. Situationen, die uns ein kontinuierlich anwachsendes Niveau von Sorge bis hin zur starken Angst bereiten, sind von einer derart komplexen Natur, dass sich unsere Wahrnehmung hier auf Dauer zunehmend verengt und sich letztlich einzig und allein auf das Vermeiden und die Flucht aus diesen Rahmenbedingungen der (völligen) Unbeherrschbarkeit, Bedrohlichkeit und unüberschaubar erscheinenden Komplexität richtet. Die Grenze liegt für den erfahrungs- und handlungsbezogenen Trainingszusammenhang klar und deutlich vor dem Überschreiten dieser existenziell sehr bedeutsamen Grenze! Auch dies spricht letzten Endes erneut das hohe Maß an Verantwortung, Ethik und vor allem ausreichender Qualifikation und Prozesskompetenz der hier agierenden Pädagogen und Trainer an.

4. Lösung und Lernen

Erinnern wir uns nun wieder vor den bis hierhin dargestellten Hintergründen an das eingangs beschriebene Geschehen innerhalb der Gruppe und jenen Teilnehmern, die gerade im Begriff waren, eine Idee mitzuteilen und dabei prüfend zu meiner Trainerkollegin und mir zu schauen:

„Wir sollten versuchen, von den in Längsrichtung gegenüberliegenden Seiten gleichzeitig auf die Wippe aufzusteigen. Wir gucken erst einmal, dass wir auf beiden Seiten alle darauf bekommen. Dabei steigt pro Seite immer nur einer auf, denn in der Projektvorgabe hieß es, dass sich bei dieser Übung nur maximal zwei Leute auf der Wippe gleichzeitig bewegen dürfen, richtig?“ Wir nicken

zustimmend. „Okay. Wenn wir alle darauf haben,“, fährt er fort, „tauschen wir die Seiten. Ist das so im Sinne der Auftragskriterien?“ Der Blick geht erneut in unsere Richtung, dieses Mal gefolgt von einigen weiteren Bereichsleitern, die sich ebenso für unsere Rückmeldung auf diese Frage interessieren. Wir bestätigen erneut: „Richtig. Achten Sie bitte auch im Weiteren auf die Einhaltung der Sicherheitsaspekte, d.h. vermeiden Sie es, von der Wippe herunterzuspringen. Wenn die Wippe den Boden berührt haben sollte, steigen Sie bitte nur auf einer Seite wieder herunter und zwar dort, wo einer von uns beiden das Element eigens dafür wieder stabilisiert. Bislang wurde das Thema Sicherheit von Ihnen soweit zwar eingehalten, aber hier und da standen wir beide bereits in Ansätzen 1 – 2 Mal kurz davor, von der Stopp-Regel Gebrauch zu machen, d.h. wie vereinbart einzuschreiten, wenn einmal ein Anlass dazu gegeben sein sollte. Von daher: Achten Sie bitte im weiteren Verlauf der Übung noch etwas verstärkter auf diese Dinge“ ... „Gut“, fährt der Teilnehmer fort „dann sollten wir es so machen und darauf aufpassen, dass wir uns besser miteinander abstimmen, d.h. wir sollten festlegen, wer und wann mit wem zusammen agiert. Das müsste viel besser hinhauen. Also lasst uns zur Sicherheit noch einmal die Reihenfolge miteinander besprechen und erst dann – gemeinsam und gezielter – weitermachen. Eben war das ja echt ganz schön durcheinander, kein Wunder, dass uns das schon drei Bodenkontakte gekostet hat“.

Die Übung „Teamwippe“ hat noch einige Bodenkontakte und Zeit mehr als von den Teilnehmern zu Beginn eingeschätzt gekostet, was vor allem als Ergebnis der gemeinsamen Programmreflexion daher resultierte, dass diese Übung der Gruppe überhaupt erst einmal ein erstes Bild über den eigenen Status Quo aufgezeigt hat. Es hat sich um ein erstes Spiegelbild oder eben eine erfahrungs- und handlungsbezogene Metapher gehandelt. Aktionsinhalte wie zum Beispiel gerade auch das „sich einander Nicht-Helfen“, die damit verbundenen Qualitäts- und Zeitverluste, die Versuche, Ursachen hierfür zunächst innerhalb der äußeren Struktur der Aufgabe zu suchen und manches mehr wurden hier – im isomorphen Kontext des Trainingszusammenhangs – bewusst. Dies verhalf der Teilnehmergruppe im weiteren Verlauf des Programms dazu, erfahrbare und plastische Anknüpfungspunkte zwischen der erlebten Trainingssituation und den eigenen Ausgangsbedingungen innerhalb des betrieblichen Kontextes herzustellen. So wurden diese Erkenntnisse nach und nach in einem aktiven Prozess des gestaltbildenden Verhältnisses aus Aktion, Reflexion und Transfer für die Gruppe, „einem bunten Haufen aus Alpha-Männchen“ (Selbstbeschreibung von den Teilnehmenden selbst), zu einer signifikanten Erinnerung, zu einer gemeinsam für veränderungswürdig erklärten Basis in Form eines facettenreichen Ansatzpunktes des Lernens und des gezielten, selbstregulierbaren Veränderns dieses Status Quos. Mittels dieses roten Fadens entwickelte die Gruppe – konstruktiv und positiv bestärkt durch die Trainer – eigene Lösungsstrategien, die sie zunächst innerhalb des weiteren Programms angesichts erweiterter Herausforderung und verbunden mit weiteren „Aha-Erlebnissen“ erprobte und verdichtete.

Im Weiteren – so zeigte es die gemeinsame Nachbesprechung mit den Teilnehmenden einige Wochen im Anschluss an das Training – hat sich die Gruppe erfolgreich aus der gewonnenen Erfahrung und eben ausgehend von den ihr eigenen Besonderheiten, unterstützt und angeregt durch dieses Programm, vor allem letztlich aber aus eigener Kraft heraus in einer ganz besonderen Art und

Weise hin zu einem Team verändert. Wie sagte schon der große griechische Staatsphilosoph und Überschriftengeber dieses Artikels: „Alles Lernen ist ein Sich-Erinnern“... (Plato, u.a. in Kükelhaus 2000, S. 81).

Literatur:

- Bacon, Stephen (1998): Die Macht der Metaphern. Alling/USA.
- Capra, Fridjoff (1991): Wendezeit – Bausteine für ein neues Weltbild. Bern u.a.
- Capra, Fridjoff (1992): Das Neue Denken – Ein ganzheitliches Weltbild im Spannungsfeld zwischen Naturwissenschaft und Mystik – Begegnungen und Reflexionen. Bern u.a.
- Capra, Fridjoff (1996): Lebensnetz – ein neues Verständnis der lebendigen Welt. Bern u.a.
- Capra, Fridjoff (2000): Synthese – neue Bausteine für das Weltbild von morgen. Bern u.a.
- Csikszentmihalyi, Mihaly und Isabella S. (1991): Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag – die Psychologie des Flow-Erlebnisses. Stuttgart.
- Gudjons, Herbert (1993): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.
- Kükelhaus, Hugo (2000): Fassen, Fühlen, Bilden – Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Essen.
- Luckner, John/Nadler, Steve (1997): Processing the Experience – Strategies to enhance and generalize Learning“. Montecito.
- Schilling, Johannes (1995): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Neuwied u.a.
- Schulte ter Hardt, Stefan (1995): Erlebnis – Handlung – Pädagogik, Diplomarbeit an der Fachhochschule für Sozialpädagogik, Düsseldorf.
- Spitzer, Manfred (2003): Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg u.a.

Stefan Schulte ter Hardt, TEAMLIVE training & consulting, August-Thyssen-Str. 28, 45481 Mülheim a.d. Ruhr, info@teamlive.de